

Trabajo Fin de Máster

Educar en la paz a través de los
conflictos: Estudio de las propuestas
didácticas en España

Educating in peace through conflicts:
Study of didactic proposals in Spain

Autor

David Mainar Crespo

Director

Sergio Sánchez Martínez

Facultad de Educación

Año académico 2019/2020

Índice

1. Introducción.....	4
2. Antecedentes en la educación.....	5
3. Estado de la cuestión.....	9
3.1. Aclaraciones preliminares.....	9
3.2. Grupos gubernamentales.....	10
3.2.1 IEEE	10
3.2.2 Portal de Cultura de Defensa	14
3.3. Grupos universitarios.....	16
3.3.1 IPAZ.....	17
3.3.2 IUGM.....	19
3.3.3 Hegoa.....	20
4. Experiencias didácticas.....	24
5. Conclusión.....	27
6. Bibliografía.....	28
7. Anexos.....	30

RESUMEN

La didáctica es una disciplina que se encuentra en constante cambio y evolución. Existe un gran número de personas en todo el mundo que trabajan desde diferentes campos y perspectivas para mejorar la educación de las nuevas generaciones y el impacto de la investigación académica en la sociedad. En este trabajo en concreto, se exploran los aportes de diversos grupos de renovación pedagógica que existen en nuestro país, así como el contexto histórico del que vienen.

El rasgo compartido entre estos equipos se encuentra en su apuesta común en favor de la Educación para la Paz en las Ciencias Sociales. Un tema fundamental para la didáctica que va más allá de la transmisión de valores a las personas, pues puede servir como una herramienta transversal tanto para la formación académica como para la de una ciudadanía crítica, democrática y pacífica.

Palabras clave: Paz, Guerra, Didáctica, Conflicto, Renovación, Educación.

ABSTRACT

Didactics is a constantly changing and evolving discipline. There are a large number of people around the world working from different fields and perspectives to improve the education of the new generations and the impact of academic research on society. In this specific work, the contributions of various pedagogical renewal groups that exist in our country are explored, as well as the historical context from which they derive from.

The shared feature between these workteams is found in their common commitment in favor of Education for Peace in Social Sciences—a fundamental issue for didactics that goes beyond the transmission of values to people, as it can serve as a transversal tool for both academic formation and critical, democratic and peaceful citizenship.

Keywords: Peace, War, Didactics, Conflict, Renewal, Education.

1. INTRODUCCIÓN

Hace casi un siglo, en la Alemania de 1929, el veterano de guerra Erich Paul Remark, usando el pseudónimo de Erich Maria Remarque, publicaba su primera novela bajo el título *Sin novedad en el frente*.

Esta obra marcó un hito absoluto dentro del género que podríamos llamar “antibelicista”. En su primer año de vida, el libro fue traducido a más de veinte idiomas y fue adaptado al cine, siendo la película galardonada con dos premios Óscar. El éxito que cosechó fue sin duda alguna bien merecido, pero la razón principal por la que este se dio creo que va más allá de su calidad: *Sin novedad en el frente* fue una obra necesaria en el momento adecuado.

Situada justo en la mitad del periodo de entreguerras, el mundo aún se estaba recuperando del *shock* que había provocado la Gran Guerra. El nivel de destrucción, de bajas civiles y militares y de penurias provocadas por el conflicto había alcanzado un punto hasta entonces nunca visto y las heridas que había dejado estaban lejos de cicatrizar. Remarque se centra en estas heridas al contar su historia y es una de ellas la que prevalece ante las demás: la dejada en sus creencias y en la de sus camaradas por el desengaño frente a lo que les fue enseñado.

El grupo que protagoniza el libro tienen varias cosas en común; todos ellos son jóvenes —ninguno de ellos alcanza la veintena—, son voluntarios en el ejército alemán y, lo que es más importante, todos han sido compañeros de la misma clase. El autor remarca a lo largo de toda la novela la importancia que tuvo su educación en la decisión que todos tomaron para alistarse. En la vida de los personajes, aquel que la encarna es el profesor Kantorek.

Durante su último año en la escuela, justo al comienzo del conflicto, Kantorek se desvela por inculcarles a sus alumnos los valores que considera como los más elevados: el deber, el patriotismo, el heroísmo, el sacrificio y la valentía. Sus clases se convierten en arengas por la defensa de Alemania y en loas hacia el Ejército. Considera que, si ha hecho bien su labor, sus aprendices tomarán su papel como la “juventud de hierro” que su país necesita, y por el que estarán dispuestos a servir y, sobre todo, a morir.

Este preámbulo nos lleva al tema central de este Trabajo de Fin de Máster: la relación entre la guerra en la educación y las propuestas didácticas contemporáneas sobre cómo impartirla. Pero, a diferencia del ejemplo del profesor, estas no serán desde una perspectiva belicista, sino bajo el objetivo de fomentar la educación para la paz y la no-violencia. El cuerpo principal del trabajo consiste en un estado de la cuestión, donde ahondaremos tanto en los diferentes grupos pedagógicos en sí como, sobre todo, en sus proposiciones. No obstante, también existe un espacio destinado a repasar a grandes rasgos el desarrollo histórico que nos ha llevado a tomar como sociedad una nueva perspectiva con respecto al papel de la educación en la guerra —y viceversa—. Todo este estudio nos servirá para dejar claro un importante punto: en este mundo ya no tienen cabida los Kantoreks.

2. ANTECEDENTES EN LA EDUCACIÓN

Antes de adentrarnos en las propuestas didácticas más actuales con relación a la educación sobre la guerra y la paz, considero que podría resultar muy productivo echar un breve vistazo al pasado de este área para así poder seguir el trazado que ha ido marcando este asunto a lo largo de su historia.

El desarrollo de lo que llamamos “educación para la paz” es para nosotros algo relativamente nuevo en relación con lo que podríamos denominar su contraparte: la educación sobre los conflictos. Al menos dentro de lo que entendemos hoy en día como “educación”, es decir, como el sistema de formación regulado y normalizado para las masas de un Estado, que hunde sus raíces a partir del nacimiento de las sociedades industriales contemporáneas. Aunque esto no es algo exclusivo de este sistema, ya que han existido muchas otras formas de instrucción en diferentes espacios y periodos a lo largo de la historia en las que los “temas bélicos” eran de gran importancia, pero no nos son relevantes dentro de este trabajo, así que no nos remontaremos tanto en el tiempo.

El motivo de esto es debido a que en este trabajo no nos referimos con “educación sobre los conflictos” al estudio de las guerras históricas de distintos pueblos y naciones concretas —que, sin duda, formaban una parte importante de los contenidos impartidos, al igual que ocurre actualmente—. Sino al uso de un tipo concreto de relato como herramienta para influir de manera extensa en las generaciones más jóvenes en ámbitos como la disciplina, el militarismo o el nacionalismo, lo cual —como veremos a continuación— ha sido una constante a lo largo de los años.

Muchas han sido las voces críticas que han denunciado este aciago uso de la educación. Uno de los ejemplos más ilustres que podemos citar es al filósofo francés Michel Foucault y su obra *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* que, aunque su enfoque no se centre tanto en el sistema educativo en particular, sino en todas las estructuras que considera como disciplinarias y punitivas propias de la Modernidad —como pueden ser las cárceles, los lugares de trabajo, los hospitales o las fuerzas de seguridad—, forma uno de los ejemplos más críticos y profundos de la función de la escuela.

«Esta combinación cuidadosamente medida de las fuerzas exige un sistema preciso de mando. Toda la actividad del individuo disciplinado debe ser ritmada y sostenida por órdenes terminantes cuya eficacia reposa en la brevedad y la claridad; la orden no tiene que ser explicada, ni aun formulada; es precisa y basta que provoque el comportamiento deseado. Entre el maestro que impone la disciplina y aquel que le está sometido, la relación es de señalización: se trata no de comprender la orden sino de percibir la señal, de reaccionar al punto, de acuerdo con un código más o menos artificial establecido de antemano. [...] el soldado disciplinado "comienza a obedecer mándesele lo que se le mande; su

obediencia es rápida y ciega; la actitud de indocilidad, el menor titubeo sería un crimen". La educación de los escolares debe hacerse de la misma manera: pocas palabras, ninguna explicación, en el límite un silencio total que no será interrumpido más que por señales.» (Foucault, 2003)

Sin embargo, por muy interesante que puedan resultar la teoría de Foucault con respecto al poder, la coerción y el papel de diversas instituciones en su ejecución, lo cierto es que la estructura escolar tradicional a la que hace referencia nos queda actualmente como un recuerdo bastante lejano y, en adición a ello, no nos facilita directamente ninguna aportación positiva que pueda resultar en el asentamiento constructivo de una nueva forma de entender la pedagogía. Ya que, como dice Kasely Esteban Hilario, cuando Foucault habla de la disciplina se refiere al poder con autoridad, ese poder que el sujeto le ha entregado al otro para formarlo, educarlo, guiarlo en el caso de la educación. Esta autoridad tiene poder absoluto sobre el sometido, la ejerce a través de la disciplina (2015). Es decir, para Foucault, no existe reforma posible, pues se haga lo que se haga dentro del sistema implica que su fin último no es otro que el control sobre los seres humanos y su sumisión.

En referencia a esta instrumentalización casi distópica, no sólo estamos hablando de sociedades con gobiernos de naturaleza totalitaria como los fascistas, sobre los que suele ser un lugar común tratar su uso propagandístico de todas las competencias del Estado en favor de sus fines chovinistas y beligerantes, pues lo cierto es que esto es un patrón que puede ser rastreable hasta en las democracias liberales más consolidadas. Como en el caso que nos presenta el historiador François Dosse, recogiendo un fragmento del texto francés más usado en el año 1912 donde se podía leer: «Si el escolar [...] no sabe que sus antepasados han combatido por nobles causas en mil campos de batalla [...], si no se convierte en un [...] soldado que ama su fusil, entonces el maestro habrá perdido su tiempo.» (Dosse, 1988)

En otras fechas no tan alejadas tenemos a los EEUU, donde a mediados de la década de los 70 hubo un interesante debate sobre el estado de la historiografía militar estadounidense, estancada en el tradicionalismo y el utilitarismo para el poder, donde historiadores renovadores como Peter Paret o Allan R. Millet criticaron duramente a sus colegas más conservadores como, por ejemplo, Walter Millis, que defendía que la historia militar tenía como objetivo educar a los militares profesionales en el ejercicio de su profesión y, además, educar a los gobiernos y los ciudadanos de las necesidades militares requeridas a día de hoy (Espino, 1993)

Foucault también nos cede en su obra otro ejemplo muy visual, esta vez centrado en la disposición de las clases en los colegios de los jesuitas y sus semejanzas con las legiones antiguas. Aquí, aunque se centre más en la organización de la clase en sí y en los comportamientos fomentados dentro de esta, resulta muy significativo de ver en una organización religiosa y, en añadidura, nos muestra el arraigo de lo bélico en la sociedad:

«En los colegios de los jesuitas, se encontraba todavía una organización binaria y masiva a la vez: las clases, que podían contar hasta doscientos o trescientos alumnos, y estaban divididas en grupos de diez. Cada uno de estos grupos con su decurión, estaba colocado en un campo, el romano o el cartaginés; a cada decuria correspondía una decuria contraria. La forma general era la de la guerra y la rivalidad; el trabajo, el aprendizaje, la clasificación se efectuaba bajo la forma del torneo, por medio del enfrentamiento de los dos ejércitos; la prestación de cada alumno estaba inscrita en ese duelo general; aseguraba, por su parte, la victoria o las derrotas de un campo y a los alumnos se les asignaba un lugar que correspondía a la función de cada uno y a su valor de combatiente en el grupo unitario de su decuria. Es de advertir, por lo demás, que esta comedia romana permitiría vincular a los ejercicios binarios de la rivalidad una disposición espacial inspirada en la legión, con rango, jerarquía y vigilancia piramidal.» (2003)

Tanto la obra de Foucault como estos ejemplos citados son útiles para dejar claro un importante punto: si la educación es usada de forma política e ideológica para hacer que aquellos que la reciben se conviertan en individuos provechosos para su Estado, quiere decir que, si una sociedad concreta se caracteriza por su militarismo o nacionalismo, esto se reflejará necesariamente en su manera de enseñar sobre los conflictos y la guerra. Pero si, por otra parte, un Estado considera la paz y el diálogo como un objetivo y derecho fundamental para sus ciudadanos y el resto del mundo, se fomentará desde las instituciones y otros espacios el aprendizaje de estos valores.

Es principalmente por este último motivo que la “educación para la paz” ha ido obteniendo cada vez más importancia en el ejercicio de la docencia. Más adelante nos adentraremos un poco más en las razones de por qué esto es así, pero, por el momento, baste decir que el mundo actual, que marcha bajo la sombra de amargos episodios como el colonialismo, las guerras mundiales y la amenaza nuclear, no mira con la misma perspectiva el uso masivo de la violencia como el mejor método para cumplir sus fines.

No obstante, las perspectivas no cambian de la noche a la mañana y no todos los grupos comparten el mismo punto de vista sobre una misma cuestión. El contexto en el que nos movemos es fundamental para que se pueda dar pie a la existencia de diferentes posturas, pero es necesario un largo y paulatino periodo de crecimiento, adaptación y superación para que alguna de estas tenga la suficiente influencia como para ser capaz de promover cambios en la agenda política, las instituciones o la sociedad. Es por ello que la mayor parte de las voces críticas mencionadas anteriormente han venido por parte de diferentes grupos renovadores cuyas metas son la defensa e implantación de nuevos enfoques didácticos y reformas en el sistema.

Estos grupos son muy variados y numerosos. Actualmente muchos de ellos ofrecen ideas alternativas e interesantes que trataremos con detalle en el siguiente apartado, pero en la historia de nuestro país tenemos otros muchos ejemplos destacables. Algunos de estos podrían ser los docentes krausistas que fundaron la Institución Libre de Enseñanza o la Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia, adscrita a la

pedagogía libertaria, ambas de finales del siglo XIX e inicios del XX y contrarias a las corrientes hegemónicas de la escuela de su tiempo. Pero, a pesar de los avances que supusieron para su época estos pioneros de la didáctica, el largo periodo dictatorial por el que atravesó el país supuso la falta de algunas libertades fundamentales como la de cátedra o de asociación, lo que fue el principal motivo del estancamiento tanto a nivel educativo como a nivel de la proliferación de nuevos “regeneracionistas”. Esto se empezó a superar a finales del franquismo, cuando toda la enseñanza cambió con la Ley Villar de 1970 y los círculos de docentes y universitarios tomaron un importante papel como agentes en la protesta por el cambio social.

La llegada de la democracia fue lo que cambió definitivamente el contexto en el que se encontraba el país. España comenzaba así un gran viraje en el que nuevos valores y principios iban a ser necesarios, y desde entonces un gran número de profesores e investigadores han seguido trabajando para defender la mejor forma de enseñarlos.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

3.1 Aclaraciones preliminares

Antes de entrar definitivamente en el cuerpo principal de este trabajo, es decir, en el análisis del estado en el que se encuentra a día de hoy la educación para la paz dentro de las propuestas planteadas por diferentes grupos pedagógicos, es preciso que respondamos una pregunta que hemos planteado con anterioridad: ¿cuáles son las razones por las que la paz y la no violencia han ganado tanta importancia en los últimos años? Aunque no sería descabellado decir que el rechazo a la guerra seguramente nació de forma simultánea con la guerra en sí, lo cierto es que, haciendo un balance sobre los últimos seis siglos de historia de la humanidad, es nuestra época una de las que más destaca por su —relativa— poca beligerancia.

Que no se entienda mal esta frase: el mundo continúa siendo un sitio terrible para millones de personas que aún sufren el hambre, la pobreza, las enfermedades, la delincuencia y, por supuesto, los conflictos armados. Sin embargo, la naturaleza de estos enfrentamientos violentos ha cambiado de forma muy significativa y general durante las últimas décadas, así como el cómputo global del número de víctimas de los mismos.

Como se puede ver en el gráfico del Anexo 1, extraído del trabajo del investigador Max Roser, las cifras de muertes tanto civiles como militares en conflictos bélicos han caído de forma vertiginosa desde la finalización de la Segunda Guerra Mundial, llegando incluso a números inferiores a las estimaciones que se tienen de fechas tan lejanas como el año 1400. Algunas de las razones de esto ya las hemos adelantado en el anterior apartado; el *shock* derivado del trauma de las dos guerras mundiales, el temor de la proliferación de las armas nucleares entre los dos bloques de la Guerra Fría y la destrucción mutua asegurada fueron algunos de los elementos más disuasorios para la ejecución de conflictos a gran escala.

Con todo, no han sido ni mucho menos los únicos, pues en muchos otros ámbitos se han encontrado diferentes causas que han influenciado y propiciado este contexto. En el político, tenemos el final de los imperios coloniales, la caída del Bloque del Este o el establecimiento de organismos internacionales efectivos como la ONU; en el social, el auge de movimientos de corte anti-belicista o anti-imperialista como el fenómeno *hippie* o las protestas masivas contra las guerras ofensivas por parte de países occidentales como las convocadas en respuesta a la Guerra de Vietnam, la de Irak, la de los Balcanes o la Guerra de Independencia Argelina, entre otras; también tenemos el factor económico, ya que las guerras no reportan tantos beneficio debido a las sanciones internacionales, el coste del equipamiento armamentístico y el hecho de que el control y la gestión directa de nuevos territorios tiene —en muchos casos— bastante menos valor que en el pasado; sin olvidar tampoco el aspecto militar; pues el cambio en las tácticas de combate, donde el número de tropas en el campo no resulta tan determinante como la

superioridad tecnológica, la logística o el control de puntos geoestratégicos, ha influido muchísimo en el porcentaje de bajas resultantes en los enfrentamientos.

Todas estas razones —y otras muchas— forman el sustento para este periodo de relativa “paz prolongada” en el que vivimos, sobre todo, los países occidentales. Por supuesto, esto no quiere decir que esta tendencia decreciente se vaya a mantener necesariamente en el futuro, pues la historia no es un proceso lineal y todo contexto puede volver a propiciar el inicio de un conflicto de grandes magnitudes. Ya en el presente existen muchos conflictos de importancia y larga duración como el de Ucrania, Siria, Yemen o el más reciente entre Armenia y Azerbayán. Pero lo que sí implica todo esto es que en el presente nos encontramos con un escenario en el que la paz tiene un gran valor tanto para la opinión pública como para los Estados, lo que favorece y promueve el debate sobre este tema, y retroalimenta así mismo estas posiciones continuamente.

Este escenario en el que nos encontramos hace que desde diferentes espacios se hayan configurado grupos de investigación docente. Existe un gran número de asociaciones independientes en España que se han preocupado por desarrollar este tipo de temáticas. Sin embargo, en esta parte del trabajo nos vamos a centrar en lo que podemos denominar como los “círculos de educación superior”, es decir, los de las instituciones creadas y patrocinadas por los gobiernos y los formados por equipos de investigadores adscritos a las universidades y los compuestos por docentes e investigadores. La finalidad no es trabajar estos espacios porque sean mejores que los anteriores, sino porque en ellos es donde mejor podemos ver el avance que han experimentado los valores pacíficos dentro de las principales estructuras de los Estados.

3.2 Grupos gubernamentales:

Comenzaremos el repaso de estos grupos renovadores y sus propuestas por aquellos de naturaleza estatal. Entendemos como gubernamental a todo aquél equipo que haya sido creado y dependa directamente de un ministerio a nivel estructural y de financiación. Obviamente, estos rasgos formales sólo conforman una definición superficial, ya que será más adelante cuando veamos sus características más definitorias:

3.2.1 Instituto Español de Estudios Estratégicos

Conocido por sus siglas IEEE, este instituto es un organismo oficial ligado al Ministerio de Defensa y conformado de manera mixta por investigadores tanto civiles como militares. Fue creado en 1970, y durante 50 años ha sido parte de diferentes instancias como el Centro Superior de Estudios de la Defensa Nacional, también conocido como CESEDEN, o la Dirección General de Política de Defensa (DIGENPOL).

Las influencias directas para su nacimiento las encontramos en el extranjero, con organizaciones “hermanas” como el International Institute for Strategic Studies (IISS) inglés, el Institute des Hautes Études de Défense Nationale (IHEDN) de Francia, o el luso Instituto de Defensa Nacional (IDN). Todas estas entidades comparten de forma general unos objetivos comunes. Estas metas serían, dentro de la esfera marcial, realizar estudios estratégicos, polemológicos y sociológicos de aplicación militar que resulten útiles para las necesidades teóricas actuales de las Fuerzas Armadas; mientras que, en la esfera civil, su interés principal se centra en intentar fomentar el interés de la sociedad española en lo que ellos denominan una “Cultura de Defensa y Seguridad”.

Para la realización de esta última finalidad, el IEEE se centra principalmente en el ámbito académico, ya que dentro de sus competencias y responsabilidades se encuentra la de la coordinación con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte para la realización de actividades relacionadas con la paz, la prevención de conflictos y la seguridad nacional e internacional en todo tipo de centros educativos, por lo que sus líneas de trabajo en este área son las que más nos interesan.

Los investigadores del IEEE continúan hasta día de hoy renovando y añadiendo nuevos planteamientos atendiendo al contexto educativo en el que nos encontramos, así como al de las ya nombradas necesidades de seguridad y resolución de conflictos. Esto se puede ver, por ejemplo, en el trabajo que realizó en 2017 la analista M^a José Izquierdo Alberca, titulado “La educación, pilar esencial en la prevención del radicalismo extremista”.

Como ya se ha dicho al principio, en el mundo contemporáneo la situación con respecto a la violencia armada ha cambiado de tendencia en los últimos años. La misma Organización de las Naciones Unidas comenta en uno de sus últimos artículos

«Los conflictos son menos mortíferos, y con mayor frecuencia se libran entre grupos nacionales en lugar de entre Estados. [...] la mayoría de los conflictos actuales se libran entre agentes no estatales, como milicias políticas, grupos terroristas internacionales y grupos delictivos. Las tensiones regionales sin resolver, el desmoronamiento del estado de derecho, la ausencia de instituciones estatales o su usurpación, los beneficios económicos ilícitos y la escasez de recursos agravada por el cambio climático se han convertido en importantes causas de conflicto.»
(ONU, 2020)

Gran parte de los enfoques tanto tradicionales como actuales con respecto a la didáctica de los conflictos y la paz se centran en el “gran panorama” que resultan las importantes guerras históricas con sus problemas, causas y consecuencias. No obstante, estos trabajos también nos recuerdan que a día de hoy existe la necesidad de una mayor focalización con respecto al aprendizaje sobre el radicalismo extremista, ya que es este es una de las principales fuentes del terrorismo; un problema que, aunque también haya

cambiado a lo largo de varias décadas de sujetos, formas y objetivos, continúa teniendo importancia. Además, en esto juega un papel importante la existencia de internet y, más concretamente, las redes sociales. Por esto, las nuevas medidas de prevención y detección de este tipo de problemas deben tenerlas en cuenta a partir de ahora, ya que, como señala Izquierdo Alberca, no son un tema baladí:

«Lejos de reducirse, los movimientos radicales y los que transmiten mensajes extremistas parecen remontar ayudados por la capacidad de difusión y la facilidad tecnológica que supone hoy estar vinculados a las redes sociales. Los jóvenes, usuarios mayoritarios de las redes, se han convertido así en el público objetivo de muchos de sus mensajes. Los radicalismos extremistas han aprovechado las protestas generacionales, la necesidad de sentirse inmersos en grupos y de reforzar la vinculación social propia de los jóvenes para propagar ideologías extremistas. Baste un ejemplo, en España, entre 1995 y 2012, el 97 por ciento de los condenados por actividades relacionadas con el terrorismo tenía entre 16 y 35 años. Ya no parece sorprender a nadie que la edad de los terroristas sea cada vez menor, ni el hecho de que en algunos casos, como en los ataques recientes de Barcelona y Cambrils, su proceso de radicalización pueda pasar desapercibido para sus profesores y compañeros de clase.» (2017)

Como vemos, el rol que juegan las redes en este tema es fundamental, y una de las muchas formas de poder atajar este problema lo encontramos en la educación sobre las competencias, concretamente, en la competencia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que ya existe referida en los currículos oficiales. Aplicándolo a este caso, el aprendizaje sobre el uso de diferentes herramientas digitales queda en un plano secundario en comparación con la adquisición de un buen criterio a la hora de gestionar y analizar la información que se facilita a través de internet. El acceso masivo a la red y los intereses de distintos grupos por crear un ambiente político favorable, aún siendo a costa de la veracidad de sus mensajes o denuncias, han creado el ecosistema perfecto para la proliferación de las llamadas *fake news* o bulos como método de propaganda.

Dando como referencia diversas evaluaciones internacionales, Izquierdo Alberca señala que, estadísticamente, la gran mayoría de los nativos digitales son fáciles de engañar, con altísimos porcentajes de alumnos sin capacidad de discernir entre una noticia verdadera o manipulada, de valorar críticamente la ideología o intereses del medio en cuestión o de ser capaces de contrastar las fuentes utilizadas. (p. 9, 2017).

Uno de los puntos más llamativos del IEEE es que no sólo se centra en las manifestaciones violentas concretas como la que acabamos de comentar, sino que, más importante aún, plantea cuestiones de trascendencia mayor como los mismos orígenes y las causas principales que las ocasionan. El objetivo de este punto es analizar de la

forma más acertada posible la esencia misma de los conflictos para poder así acotar los límites de la actividad educativa y plantear en consecuencia sus metas y metodología.

Son dos los textos donde se trata este tema “Disposiciones psicoculturales y violencia. La importancia de la educación” e “Indicadores de implantación de la cultura de la paz en la educación formal”, ambos de la autoría de José María Santé Abal. En estos trabajos se recogen las investigaciones del politólogo Marc Howard Ross sobre lo que él denominó como las “disposiciones psicoculturales” de una sociedad y sus miembros para el ejercicio o no de la violencia. Estas disposiciones se definen como el conjunto de los métodos culturalmente aprendidos por los individuos para relacionarse con la gente dentro y fuera de la propia comunidad (Abal, 2016a), y sería también uno de los puntos que podríamos añadir en las razones aportadas al inicio de este apartado sobre el periodo de paz relativa que vivimos.

La educación juega aquí, como es obvio, un papel fundamental. La transmisión de valores y comportamientos sociales son elementos capaces de determinar la resistencia del individuo al empleo de la violencia como forma de resolución de conflictos. La capacidad de autocontrol frente a las circunstancias que favorecen las acciones violentas, su capacidad para atribuir hechos desfavorables a las circunstancias y no a las personas, de analizar esos hechos con objetividad y a evaluar descartando las reacciones violentas pueden aprenderse desde muy jóvenes a través de estas disposiciones psicoculturales (Abal, 2016b). Está claro que estas no solo se transmiten a través de la escuela, pues existen muchos más agentes socializadores en la vida de cada ser humano como la familia, los círculos de amistades, los lugares de trabajo o los espacios de militancia, pero no son estos en los que se puede tener una influencia directa y masiva por parte de los docentes.

El siguiente texto del autor sirve a modo de continuación. Mientras que el primero define el concepto psicocultural y argumenta su importancia, este segundo trata sobre cómo poder emplear estas disposiciones como indicador sobre la mayor o menor probabilidad de que un conflicto social dado evolucione en conflicto armado explorando la posibilidad de hacerlo empleando los niveles de implantación de estos elementos en la educación formal (Abal, 2016b).

Como padre de este concepto, Ross y sus conclusiones vuelven a ser citadas en este documento. Él afirma que aquellas sociedades en las que los procesos de socialización son cálidos afectivamente y poco severos, en sociedades poco patriarcales, fomentan la confraternización y el espíritu colaborativo y las hacen más resistentes al empleo de la violencia como forma de resolución de conflictos (Ross, 1995). No obstante, muchas de estas cuestiones son demasiado complejas o abstractas para conseguir encontrar de manera sencilla un método que pueda medir la “calidez” o la “patriarcalidad” de varias sociedades y determinar de manera fiable las inclinaciones de estas a la violencia o a la paz. Pero esto no significa que no sea posible.

Lo cierto es que “Indicadores de implantación para la paz en la educación formal” no concluye con una respuesta directa al problema planteado, señalando la dificultad de la falta de consenso sobre los conceptos fundamentales y la escasez de instrumentos capaces de realizar las mediciones relativas a los indicadores seleccionados para reflejar los avances en este tipo de educación (Abal, 2016). Sin embargo, esto no significa que esta línea sea un callejón sin salida. Aunque sea cierto que a día de hoy no sea una opción totalmente viable, Santé Abal por continua apostando por la investigación en este área; y lo que es más importante, los analistas del IEEE no se centran única y exclusivamente en el contexto español, pues para ellos el contexto europeo e internacional resulta de igual valor. No en vano gran parte del documento se basa en el comentario de distintas iniciativas educativas planteadas en organismos como la ONU como la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030 o el World Education Forum de 2015, que constituyó el acuerdo sobre el “Marco de Actuación Educación 2030”, con el que se continúa trabajando colectivamente para conseguir la implantación nacional e internacional de estos acuerdos, donde la educación sobre la paz, los valores democráticos y la igualdad forman una parte fundamental. En este Marco es donde se establece además la necesidad de instaurar indicadores a distintos niveles para evaluar el impacto de estas medidas y se plantean ya varios posibles con los que trabajar.

Por último, cabe señalar que el IEEE elabora, además de publicaciones teóricas, una gran cantidad de recursos útiles para los docentes y los alumnos para la difusión de la Cultura de la Paz, la Seguridad y la Defensa que se encuentran colgados públicamente en su web. Allí se pueden encontrar vídeos, presentaciones interactivas, cómics, aplicaciones, documentos o tests, todo ello pre-elaborado y disponible para que cualquier profesor que desee adoptarlo en sus proyectos o unidades didácticas pueda hacerlo sin problema y con la seguridad de que detrás de su preparación se encuentra un grupo fiable de profesionales cualificados y respaldados por el mismo Estado.

Aunque sin duda el IEEE es el grupo más prolífico en lo que se refiere a producción teórica en un amplio abanico de áreas —desde la geopolítica internacional hasta la didáctica—, no es la única entidad gubernamental sobre la que tratar, pues para este trabajo no nos podemos olvidar de la labor de otro importante espacio.

3.2.2 Portal de Cultura de Defensa

Como su propio nombre nos puede indicar, el PCD es un espacio web ligado al Ministerio de Defensa cuya finalidad es la de conglomerar en un espacio unificado todas las materias culturales propias de las Fuerzas Armadas. En la página se registra desde el patrimonio histórico castrense —las fortalezas y las bandas musicales del Ejército, con sus canciones y marchas— hasta las publicaciones de boletines informativos, artículos y revistas sobre la historia o las actividades de los diferentes cuerpos del Ejército y sus misiones; pasando, por supuesto, por el área enfocada a la docencia y la investigación.

Debido al hecho de que tanto el PCD como el IEEE y el CESEDEN se encuentran bajo las mismas instancias ministeriales y que sus objetivos y líneas de trabajo suelen ser coincidentes, no es raro que también sus contenidos se solapen también. Es por este motivo que, por ejemplo, el apartado que recoge los materiales y recursos didácticos para los docentes es el mismo que el que aporta el IEEE. No obstante, entre estos documentos podemos encontrar una interesante aportación ajena al Instituto: una elaborada propuesta de casi 100 páginas para los contenidos curriculares de Educación para la Ciudadanía.

El Portal recoge de forma pública el libro de texto “Educación para la Ciudadanía: la Defensa, compromiso cívico y solidario al servicio de la Paz”. Aunque quizá las palabras “borrador” o “manual” puedan ser más precisa a la hora de denominarlo, ya que no está hecho de manera que pueda ser utilizado por los alumnos de un aula, sino para el uso de los profesionales de la enseñanza (ADALEDE, 2007).

El grupo responsable de su elaboración fue la Asociación de Diplomados en Altos Estudios de la Defensa Nacional o ADALEDE, formado por viejos alumnos diplomados, tanto civiles como militares de los cursos impartidos por el CESEDEN. A raíz del anuncio de la propuesta de creación de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en el borrador de la Ley Orgánica de Educación de 2005, la asociación convocó una serie de jornadas de reflexión y debate en las que participaron representantes de los ministerios de Defensa y Educación, Comunidades Autónomas, diversos miembros de la comunidad educativa y otros expertos. Más adelante, a la vista de su trabajo y compromiso, ADALEDE fue invitada formalmente a plantear sus propuestas educativas con el apoyo y la promoción oficial ofrecida por parte del Ministerio de Educación y Ciencia y el Ministerio de Defensa.

No vamos a ahondar demasiado en los contenidos del libro para no alargar este apartado más de lo necesario, nos centraremos más en los aspectos generales del mismo. El contexto en el que nació esta iniciativa es algo distinto al actual, lo cierto es que podría parecer que ha quedado anticuado ya que fue pensado para ser integrado en una asignatura que no existe desde el año 2013, en el que la LOMCE fue aprobada, pero no deberíamos olvidar que Educación para la Ciudadanía fue la materia en la que, por primera vez, la competencia social y cívica fue el elemento principal de la misma, siendo además obligatoria y evaluable, por lo que su importancia no era desdeñable.

Este documento es, por lo tanto, una de las primeras producciones oficiales elaboradas para los currículos educativos, en los que los valores pacíficos y democráticos eran contenidos sobre los que se debía trabajar activamente en lugar de tratarse de manera más o menos colateral en otras materias como podría ser, por ejemplo, la de Historia o Filosofía. En él se abarcan todas las áreas de importancia a tener en cuenta de una materia: unos objetivos claros, un índice de contenidos a impartir, una serie de propuestas para desarrollarlos, criterios de evaluación y

sugerencias metodológicas; todos ellos adaptados al nivel de cada curso desde el último ciclo de la Educación primaria hasta el Bachillerato.

Con esto terminamos con el apartado de los organismos ministeriales o gubernamentales y damos paso a los adscritos a algunas de las universidades españolas.

3. 3. Grupos universitarios:

Aunque está claro que la gran mayoría de estos grupos investigadores no están separados totalmente de los estatales, debido a que casi todos ellos forman parte de la estructura de las universidades públicas del país. Es posible ver diferencias significativas entre ambos que van más allá de sus espacios.

Como hemos podido ver, los trabajos realizados por los profesionales sujetos a instancias ministeriales tienden a enfocar su producción teórica hacia las necesidades, retos o problemas que envuelven al Estado español o a los espacios geopolíticos que influyen en él. De ahí el ejemplo de la propuesta didáctica para Educación para la Ciudadanía que acabamos de ver, que fue creada con el objetivo de dar una aportación directa para la nueva ley educativa recién aprobada; o la preocupación por la radicalización política y el terrorismo de la juventud a través de las redes. Además de ello, gran parte de estos trabajos tienen muy en cuenta los informes y los proyectos propuestos por organismos extranjeros a fin de ponerse a la par con los estándares y compromisos de España. Ya hemos visto cómo Santé Abal emplea como referencia los objetivos y líneas de trabajo de la UNESCO o del World Education Forum, entre otros, pero son muchos los investigadores del IEEE que siguen este patrón: Izquierdo Alberca usa en otro trabajo titulado “¿Puede un informe PISA contribuir a una mejor Cultura de Seguridad y Defensa en España?” el famoso informe de la OCDE como guía y Joan Lluís Pérez Francesch en “Tendencias y escenarios en el sistema educativo. Desarrollo del capital humano y social en la UE y España” analiza los documentos de la Unión Europea y presta especial atención al marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (2017).

Por otro lado, los investigadores universitarios tienden a ser diferentes. Aunque tampoco podemos decir que los anteriores tenían como su *target public* al general de toda la sociedad española, pues más bien se inclinan hacia instancias más altas del sistema educativo o las Fuerzas Armadas, lo cierto es que sí que tenían más proyección hacia lo “utilitario” si lo queremos llamar de esa manera, mientras que estos otros se mueven más hacia los círculos de la academia y la formación de profesionales en la materia. Un gran número de miembros del profesorado

Dentro de los centros universitarios, muchos miembros del profesorado, del alumnado y del personal investigador de diversas disciplinas han creado diferentes institutos vinculados a los estudios sobre la paz, los conflictos, la defensa o las relaciones internacionales. Estos grupos ofertan principalmente estudios de post-grado

en másteres y doctorados, proporcionando una formación superior muy específica a los posibles cuadros y *think-tanks* que puedan conformar cualquiera de estos equipos de investigación en un futuro, así como a los profesores universitarios. Por esto podemos decir que el rango de influencia de sus publicaciones y estudios resultan —aunque sean mucho más variados y específicos— ser de menor alcance. Con todo, esto no significa que no tengan relevancia en el mundo de la didáctica o para los objetivos de este trabajo, por lo que vamos a pasar a recopilar sus propuestas.

3. 3. 1. Instituto universitario de Investigación de la Paz y los Conflictos

El primero que vamos a tratar es el Instituto universitario de Investigación de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada (IPAZ). Este instituto está conformado por más de 90 personas entre miembros, miembros colaboradores y colaboradores externos, todas ellas procedentes de departamentos muy diversos (Historia, Geografía, Filología, Filosofía, Derecho, Didáctica, Pedagogía, etc.), denotando su apuesta por la investigación trans e interdisciplinar.

Como ellos mismos anotan en su portal web, su principal finalidad es la de divulgar una cultura de paz, entendiendo por este concepto algo mucho más amplio que la ausencia de guerra. Una paz positiva que reúna las condiciones necesarias para un desarrollo humano justo y sostenible, es decir, un desarrollo que tienda hacia la satisfacción de las necesidades humanas básicas. (IPAZ) Para cumplir con esta meta, se plantean a su vez distintos objetivos, siendo los primordiales los de la formación de investigadores y docentes expertos sobre los temas de la paz y los conflictos. Objetivos que —sin ser excluyentes entre ellos, sino correlacionados— permitan a los primeros ser capaces de analizar las causas estructurales de las realidades sociales en las que se fraguan los contextos violentos, aportando y valorando propuestas para mediar en estos conflictos y resoluciones pacíficas satisfactorias; mientras que para los segundos sirvan para el fomento de la educación para la paz dentro de los procesos educativos, la instalación de métodos de arreglar enfrentamientos entre compañeros y la dotación del profesorado y el alumnado de conocimientos que les sean útiles para analizar y comprender el contexto actual, así como para construir futuros pacíficos.

El IPAZ usa como método para divulgar, tanto sus investigaciones como las de otros colegas de todo el mundo con aportaciones para la cultura de la no-violencia, la Revista de Paz y Conflictos. Es en esta revista especializada de publicación semestral donde podemos encontrar las propuestas de los integrantes y colaboradores del instituto de forma abierta y gratuita. En concreto, la que a nosotros más nos interesa la encontramos en el último número de la misma, en el artículo titulado “Un camino para la educación para la paz: Una investigación narrativa” de Víctor Amar, profesor de didáctica en la universidad de Cádiz.

Podemos decir sin miedo a equivocarnos que esta es una de las propuestas más actualizadas hasta la fecha, ya que ha salido publicada este mismo año en el número 13

de la revista. En ella, Amar nos presenta su apuesta didáctica desde un enfoque multicausal, pues en ella la acepción de educación para la paz va más allá de una mera consideración de ausencia de guerra, pues engloba el análisis de la justicia social o el equilibrio socioeconómico, el militarismo o la pobreza (Amar, 2020). Su trabajo está enfocado, como él mismo señala en el título, en el método denominado como cualitativo-narrativo —que, a su vez, es producto de otros trabajos de investigadores como Juan Báez, Norman Denzin o Yvonna Lincoln—, el cual se trata de una construcción intersubjetiva de conocimiento a través del diálogo entre especialistas de la materia en cuestión (aquí Amar entrevista a tres miembros del Máster Interuniversitario en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos; un profesor, un alumno y un egresado). Este camino no trata de crear contenidos únicamente en base a lo expuesto por tres o más individuos, sino que lo que plantea es

«[...]superar una visión fija y monolítica [...] para obtener otra más dinámica y diversa, con una sensación de mosaico *tessellatum*. Es decir, que ofrezca una visión poliédrica de una realidad compleja a partir de trozos de diferentes formatos, tamaños y, hasta, materiales. Pero hemos de destacar, también, el sentido que adquiere el reconocimiento del contexto donde se produce la narrativa, sin olvidarse de quien la enuncia. Es una especie de forma de dar respuesta a las diversas preocupaciones sociales, así como atender a sus procesos de interiorización y de cambio, una vez se comparten con los demás. Estamos ante un procedimiento versátil que estima la palabra, su identidad y valor, sin obviar su procedencia. Ante este enfoque, la intención que nos invade es la de dar significado a lo narrado por nuestros informantes. Y, a la vez, comprender lo dicho llevado por la razón o la acción, el afecto o la memoria, pues lo narrado por los informantes es lo más importante; pues les pertenece. Y será a partir del análisis cuando reconstruimos la realidad, no sesgándola sino dándole fundamento.» (2020, p.7).

Es decir, a raíz de estas entrevistas, junto con las aportaciones de otras figuras eminentes en la materia y la interpretación personal del autor, Amar busca los puntos débiles comunes en relación con la cultura de la paz en el sistema educativo, intentando dar una pequeña contribución al debate sobre cómo entenderla y aplicarla.

Aunque aquí no se piense que la educación para la paz sea la única solución a los conflictos y la violencia, sí que se considera como un importante factor sobre el que actuar. Defiende que se debe hacer de ella un tema omnipresente, no sólo en el ámbito escolar, sino también en el familiar y en el de ocio; pero para ello se hace necesaria una mejor inclusión de estas competencias en los currículos desde una aproximación interdisciplinar, incluyendo desde la política o sociología, a la economía o la ecología, pasando por la psicología, la pedagogía, o bien la antropología, el derecho, la demografía, la historia, etc. (Amar, 2020).

A todo esto se añade también la importancia de la figura del educador pues, aunque existan muchos docentes con la buena intención de incentivar de manera voluntaria estos contenidos en asignaturas donde los valores sociales y cívicos suelen ser más “secundarios”, resulta insuficiente en la actualidad. Por ello, Amar defiende la idea elemental de un educador capaz de imprimir su sello propio en cuanto a una nueva cultura de escucha activa, diálogo crítico y activismo ante las injusticias. No ha de teorizar, en exclusividad, sino que ha de tener, obtener y mantener recursos pedagógicos y didácticos para seducir con la palabra y los ejemplos pero, igualmente, incentivar dinámicas participativas y colaborativas en el aula o en el espacio de intervención en que se desenvuelva (2020).

3. 3. 2. Instituto Universitario General Gutiérrez Mellado

Este instituto (IUGM) es un caso bastante particular en este trabajo, pues podríamos decir que se trata de una organización mixta producto de la combinación de los dos ámbitos que ya hemos tratado.

A primera vista, podemos decir que se trata de un centro amparado bajo el ala de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) del mismo estilo que los otros grupos que conforman este apartado; dedicado a impartir cursos, a la investigación y a la docencia de postgrado en máster y doctorado, cuya única diferencia más o menos importante es la metodología de enseñanza telemática que se emplea en la UNED.

Sin embargo, la existencia del IUGM es relevante por otros motivos: su creación partió de una iniciativa del propio Ministerio de Defensa en 1997. Esto, aunque no parezca nada especialmente fuera de lo normal, ya que por ley cualquier universidad tiene la libertad de establecer convenios con diferentes entidades, marcó un importante cambio en relación con la educación de la defensa, la seguridad y la paz. Antes de la fundación de este instituto, la presencia de las Fuerzas Armadas fuera de los círculos castrenses era bastante limitada. Más aún si nos enfocamos en los espacios de enseñanza, ya que su participación en los centros era, como mucho, una serie de charlas puntuales sobre sus actividades e invitaciones al reclutamiento como salida laboral. En resumen, la aportación cultural y educativa al resto de la sociedad española por parte de Defensa tenía que mejorarse.

El IUGM surgió como respuesta a esta problemática. Siendo su primer objetivo suplir la falta de estudios sobre temática militar y de defensa en las universidades españolas, que hasta el momento habían estado limitadas a los centros especializados del Ejército como podría ser, por ejemplo, el CESEDEN. Además, el hecho de estar enlazado a la UNED facilita enormemente la accesibilidad gracias a su modalidad telemática y a la menor exigencia de medios, haciendo que cualquier persona interesada en estos estudios sea capaz de cursarlos.

En el IUGM encontramos uno de los pocos lugares donde se imparten másteres oficiales como el de Historia Militar o el de Gestión de Contratos del Sector Público especialmente aplicados a la Defensa, además de otros estudios relacionados con la diplomática y, lo que nos es más importante, con la seguridad y la paz.

A partir de la implantación de este instituto, la educación para la paz se consolidó por fin como una materia de carácter académico sobre la que se debía investigar de manera profesional, científica e interdisciplinar con el objetivo de capacitar a los estudiantes con los conocimientos teóricos, metodológicos, históricos, políticos, sociológicos y jurídicos suficientes que les permitan desarrollar estudios sobre las áreas de la paz, seguridad y defensa (IUGM, 2020), formando a los futuro docentes e investigadores especialistas de la materia. En resumen, parte de nuestra forma de entender actualmente el papel de la paz en la educación superior universitaria y su estructura se la debemos, en gran medida, al Instituto Gutiérrez Mellado, lo que lo hace merecedor de este apartado.

3. 3. 3. Hegoa: Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional

Este es el último de los grupos universitarios que vamos a tratar en este trabajo y uno de los más longevos. El nacimiento de Hegoa se remonta a 1987; cuando pasó de ser una asociación independiente de docentes a un instituto oficial de investigación de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), donde actualmente continúa sus actividades relacionadas con el derecho internacional, el desarrollo humano, los conflictos o los estudios de género.

Como es lo usual dentro de este apartado, por la propia naturaleza y estructura de los institutos universitarios, Hegoa se centra mayormente en los estudios superiores de postgrado en másteres y doctorados; los cuales, a diferencia de los que hemos visto con anterioridad, no se especializan en la cultura de paz como un contenido central de los mismos. No obstante, la trayectoria de los miembros de Hegoa ha sido muy prolífica a lo largo de los años, y siempre se han caracterizado por su compromiso social y su trabajo transdisciplinar. Gracias a esto, podemos rastrear algunos de sus proyectos pasados y repasar algunas de sus contribuciones al ámbito educativo y didáctico hasta el día de hoy.

Uno de sus primeros trabajos sobre este área lo encontramos en la investigación curricular en ciencias sociales que realizaron de forma conjunta M. Argibay, G. Celorio y J. J. Celorio en el año 1989 y cuyos resultados se publicaron más adelante en el libro *La cara oculta de los textos escolares*. En él nos encontramos con una larga revisión crítica de los libros de texto de la época, pero eso es sólo una parte del mismo. El objetivo de este trabajo era doble; primero, valorar la presencia de la Educación para el Desarrollo en los manuales; y segundo, comenzar un proceso de acción positiva y

constructiva que incidiera en el desarrollo de las nuevas orientaciones propuestas para la Reforma Educativa de la LOGSE (Argibay, Celorio, Celorio, 1991, p.10).

Dado que esta investigación nació en un contexto que ya nos es lejano, no vamos a adentrarnos mucho en cuestiones como la metodología usada o el análisis empírico de cada fuente. Este ejemplo nos sirve, sobre todo, para entender algunos de los fundamentos teóricos sobre los que se asienta Hegoa y ver las aplicaciones que se les da a los mismos actualmente en sus nuevas propuestas.

Como ya hemos adelantado, Hegoa no se centra concretamente en la paz para sus postulados o, al menos, no denomina su forma de educar tras ella; ya que, como vemos también en el propio nombre del instituto, el enfoque principal lo pone en la Educación para el Desarrollo. Con todo, si atendemos a sus propias definiciones de la misma nos encontramos con más de una coincidencia:

“Este nuevo concepto puede ser de sumo interés para la comunidad educativa y científica, ya que la Educación para el Desarrollo teniendo su origen en las tareas o instituciones dedicadas a la cooperación al desarrollo, ha adquirido personalidad propia hasta el punto de transformarse en una nueva propuesta educativa que modifica la visión tradicional de las materias escolares, trabajándolas desde una perspectiva globalizadora e interdisciplinar. Su finalidad no es la de aportar programas para la educación de los países del Tercer Mundo, sino la de actuar en nuestro propio contexto educativo. Su propuesta consiste en la actuación permanente de los contenidos académicos y sus estrategias de transmisión, adecuándose a la realidad y al medio del estudiante, para que pueda comprender el mundo que le rodea, sentirse copartícipe, responsable y activo. La comprensión de otras culturas, el respeto por diversas religiones y mentalidades, el antirracismo y su postura contraria a la discriminación sexista o a la violencia en general, son objetivos prioritarios de esta nueva orientación educativa.” (Argibay, Celorio, Celorio, 1991, p.15)

Como vemos, aunque los conflictos y su resolución pacífica no se nombren en la cita, son muchos los elementos comunes que este concepto comparte con la educación para una cultura de paz, con respecto a la comprensión entre distintas sociedades e individuos o el rechazo a cualquier forma de discriminación y violencia. Por ello es por lo que podemos poner en valor estos principios al mismo nivel que los que hemos tratado a lo largo de todo este trabajo, así como los resultados de las investigaciones en este área.

En *La cara oculta de los textos escolares*, tras bucear en un enorme número de manuales de educación, se concluye con una amplia lista de más de sesenta críticas y sugerencias a los mismos tanto en su forma como en contenido. Estas abarcan temas desde el vocabulario o los datos aportados hasta cuestiones de más calado como la interdisciplinaridad, el racismo, el eurocentrismo, el colonialismo, la solidaridad, el recreo en las artes militares, la repetición de tópicos o prejuicios, etcétera; además de

sugerir actividades como los debates, ejercicios de empatía histórica, el uso de materiales mucho más diversos como la prensa, la literatura o los recursos audiovisuales, entre muchos otros.

Hegoa conformó hace ya varias décadas a raíz de este trabajo su posición como un grupo renovador de las técnicas didácticas utilizadas en el sistema educativo español. Tanto es así, que gran parte de sus planteamientos siguen siendo relevantes a día de hoy —algunos porque ya forman parte indisoluble de nuestras formas de enseñar, otros porque se sigue debatiendo su inclusión—. Esto no quiere decir que ellos fueran los pioneros de toda una corriente pedagógica, pero sí que forman uno de los ejemplos más relevantes a nivel nacional.

Moviéndonos al presente, podemos ver cómo han continuado con su actividad investigadora y su compromiso docente; este último nos lo podemos encontrar plasmado en algunos de sus documentos más recientes, en concreto, en sus propuestas conformadas por planes de acción educativa de los últimos años. Algunos de estos como el “Plan de Acción de Cambio Organizacional Pro-Equidad de Género 2015-2021” abordan el tema del sexismo, el heteropatriarcado o la igualdad de género, y demarcan una hoja de ruta para gestionar sus problemáticas dentro de un periodo sexenal. Otros como el “Plan de Educación para la Transformación Social”, aprobado por Hegoa durante este mismo año, abarca un plan estratégico actualizado para el marco socio-cultural en el que estamos viviendo; plagado de crisis sistémicas en múltiples dimensiones (social, económica, política, ecológica...).

Los miembros de Hegoa señalan estas condiciones materiales de vida como el caldo de cultivo del que se han aprovechado corrientes y partidos reaccionarios para reforzar su presencia en la esfera política internacional. Aunque estos no sean nuevos, sí lo es el aumento de su presencia en los gobiernos de distintos países y el auge de partidos que —aun con diferencias entre ellos— esgrimen discursos profundamente xenófobos, islamófobos, machistas, homófobos y racistas (Hegoa, 2020). Como vemos, la posición común del instituto ni se acerca a la neutralidad ni lo pretende; señala y expone de forma clara los problemas a los que busca solución y argumenta su parcialidad. Lo que resulta en una aportación más útil y fructuosa al debate sobre valores, a la que no podría aspirar cualquier otra propuesta más equidistante o “tibia”.

Entendiendo las crisis como un rasgo de un sistema neoliberal, heteropatriarcal y colonial que no da más de sí, los autores toman una postura crítica ante el mismo defendiendo una reforma profunda en nuestro paradigma educativo. Desestiman medidas generadas por el propio sistema para auto-sostenerse como el acuerdo internacional de la Agenda 2030 de la que ya hemos hablado, aunque aceptando un buen número de iniciativas educativas que impulsa una gran variedad de agentes (en los ámbitos formal, no formal e informal) que conviene valorar, difundir y abrir al debate de la comunidad educativa (2020).

La apuesta que se hace desde esta organización es en favor de los proyectos independientes surgidos de la misma movilización social y los espacios ciudadanos, cuya meta resulte en la instrumentalización de la enseñanza como una herramienta emancipadora, ya que, según sus propias palabras:

[...]la situación actual hace urgente plantear proyectos críticos y alternativas contrahegemónicas para cambiar el mundo. Alternativas que ya se están produciendo en diferentes campos (Decrecimiento; Reparto de trabajo; Democratización de la democracia; Empoderamiento y relaciones de poder equitativas; Inclusión, interculturalidad y empoderamiento de lo local y comunitario; Economía social, solidaria, feminista; Cuerpos y territorios libres de violencias; Soberanías ecosociales...). Igualmente se están dando espacios de encuentro entre agentes (movimientos sociales, academia crítica, espacios de resistencia...) para la reflexión centrada en construir otra forma de conocimiento que ponga las condiciones para pensar qué tipo de mundo y qué tipo de organización social hará posible la sostenibilidad de la vida. Es un interés que interpela a gobiernos e instituciones, pero sobre todo para que la sociedad civil organizada desde abajo construya alianzas para disputar la narrativa del capitalismo salvaje que la educación crítica lleva tiempo impugnando. (2020)

En suma, el núcleo resultante de sus investigaciones y trabajos hasta la fecha les ha llevado a desarrollar y defender una pedagogía transversal en cuyo eje central se encuentra la educación en valores y principios —llámense de desarrollo, de paz, de ciudadanía o como se desee—. El empoderamiento, el feminismo, la interculturalidad, la descolonización el imaginario colectivo, la sostenibilidad, el diálogo, la desnaturalización del capitalismo y la perspectiva interseccional se presentan aquí como las referencias a las que, en su opinión, la comunidad docente debe aspirar en los siguientes años para poder hacer de la escuela un espacio que trabaje activamente por la transformación social.

Finalmente, tras haber hecho un sumario de los principales grupos renovadores en los “círculos superiores” de educación e investigación que existen en nuestro país, cerramos definitivamente este apartado. Como hemos visto, no existe ningún enfoque único en lo referente a la enseñanza en valores pacíficos. Cada una de estas estructuras tienen diferencias más o menos mayores: unos tienden más al pragmatismo que a la teorización; otros difieren en las metodologías, los contenidos o fundamentos teóricos; y otros sirvieron de modelo para los demás. No obstante, podemos afirmar gracias a todo lo que hemos visto aquí que, a pesar de todo, la paz es una meta deseada en nuestros días, y que cuenta con un gran número de profesionales de alto nivel comprometidos con ella para el futuro.

4. EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS

Hemos centrado gran parte del trabajo en recopilar la información sobre las líneas de trabajo y el desarrollo general del marco teórico y metodológico en el que nos movemos. Sin embargo, al final, todo artículo o plan de este tipo debe plasmarse en la práctica de un modo u otro para demostrar empíricamente su validez. De lo contrario, todo quedaría en “papel mojado” o como un puro ejercicio escolástico dentro de la academia.

Por ello, este apartado final va a recoger experiencias didácticas enfocadas en las actividades concretas para llevar a cabo en el aula que favorezcan esta filosofía de aprendizaje en los valores de la paz y la no-violencia.

A lo largo de los años, muchos profesionales han diseñado distintas herramientas concretas para ejercer sus enseñanzas y favorecer el aprendizaje de los alumnos. En el caso que nos ocupa, la guerra como contenido didáctico ha servido como el vehículo para promover el pacifismo, al contrario de como solía ocurrir en el pasado. Pues, como dice Anna Bastida en “Un viaje al centro de la guerra”, si la guerra es, a todas luces, lo que se nos aparece como lo más contrario a la paz, educar en favor de ésta supone necesariamente educar en contra de aquélla. (1999)

Un ejemplo de ello lo encontramos en “Si vis pacem para pacem. Los conflictos bélicos en el proyecto Ínsula Barataria”, un artículo colaborativo escrito por los profesores Juan Mainer Baqué y Carmelo García Encabo. Aquí vemos una manera un tanto diferente de tratar la guerra, con una propuesta de cambio peculiar. En los currículos actuales, la guerra continúa siendo un acontecimiento sustantivo, es decir, un contenido importante por sí mismo en el que sus causas, consecuencias, participantes, desarrollo y acontecimientos tienen valor propio. Esto, en sí mismo, no tendría por qué ser un problema, pero los autores ven otras implicaciones más allá:

«Llevados por la lógica perversa del discurso historiográfico en gran parte todavía dominante, el pasado es tenido como algo cognoscible y objetivable al margen de las conciencias, las teorías y las preocupaciones de quien conoce y de su tiempo. En todo caso, este paraguas de objetividad resulta una excepcional coartada para que de nuestro discurso se destile una advertencia clara hacia nuestro potencial oyente (el educando): una cosa es la ilusión pacifista y otra, muy distinta, el conocimiento científico de la guerra, de las cosas tal y como sucedieron. O dicho de otra manera: una cosa es la educación para la paz y otra la clase de historia, con mayúsculas.» (1999)

Con el objetivo de solventar esto y superar la forma de enseñar, Mainer y García apuestan por una “alfabetización crítica del alumnado”, utilizando el estudio de las guerras no como fin, sino como medio para transmitir ideas.

Se busca que los estudiantes aprendan a pensar históricamente a través de un currículo que problematiza el presente. En los libros de texto para secundaria y las guías para el profesorado publicados por el grupo Ínsula Barataria y editados por Akal (Anexo 2) vemos como el seguimiento cronológico de los conflictos pierde valor frente a la concienciación sobre los problemas sociales que estos mismos reflejan.

Siguiendo una línea parecida a esta, otros de los ejemplos reseñables a tener en cuenta son los que recoge F. Javier Merchán Iglesias en “Trabajar con la guerra en los centros escolares: el problema de los materiales curriculares”. Este artículo fue escrito en 2003 durante el desarrollo de la Guerra de Irak y el auge de los movimientos sociales en contra de la misma. La justificación para su creación se debe a que muchos docentes se dieron cuenta de que las estructuras de enseñanza vigente —con sus contenidos reglados, prácticas comunes y sistemas de calificación obligatorios— no sólo no contribuían a la capacitación de los alumnos como ciudadanos socialmente activos y críticos, si no que incluso resultaba ser un obstáculo:

«Si nos fijamos bien en lo que suele ocurrir en las aulas y que se destacó en aquellos días de movimiento contra la guerra, muchas veces, frente al deseo de alumnos y profesores por abordar cuestiones particularmente interesantes y especialmente relevantes, se oponen los contenidos escolares vigentes no sólo en el currículo oficial, sino también en las prácticas cotidianas. Puesto que generalmente estos contenidos suelen ser distantes cuando no ajenos a lo que acontece fuera —y dentro— de las escuelas, la introducción de problemáticas más vivas como la invasión de Irak, o cualquiera otra no necesariamente de actualidad, se ve siempre dificultada por el carácter de conocimiento "extraoficial" que este tipo de asuntos tiene tanto para alumnos como para profesores, pareciendo, [...] que es más escolar el conocimiento que se distancia más de la realidad.» (2003)

A modo de respuesta, siguiendo las reflexiones y experimentos que otros profesores llevaron antes a cabo, Merchán propone atajar la insuficiencia de estos materiales didácticos con un nuevo formato para organizarlos. En este caso, apuesta por una “carpeta” articulada sobre distintos problemas sociales como antes (con temas como el imperialismo, la inmigración, el consumo, la globalización, el racismo, etc.) que contenga recursos útiles y todo tipo de materiales informativos —textos, imágenes, canciones, películas, datos, etc.— a disposición del alumno. un inventario de actividades posibles para abordar los diversos aspectos del problema. Esto no está pensado para sustituir la unidad, pero sí que proporciona un amplio abanico de actividades que pueden servir en un determinado momento para poder practicar un aprendizaje basado en proyectos, ya que la idea de que los alumnos acaben “elaborando un texto” sobre los problemas trabajados, o sobre algún aspecto de ellos, puede estar presente como hilo conductor del desarrollo de las tareas. (Merchán, 2003)

Al margen de estas experiencias didácticas que podríamos denominar como más “generales” —ya que implican en mayor o menor medida cambios significativos en las formas de impartir las ciencias sociales—, también existen otras muchas actividades que emplean los conflictos o la guerra de una forma pedagógica para educar en valores. Por ejemplo, en “Las causas y los motivos de la Segunda Guerra Mundial según las memorias y diarios de algunos protagonistas del conflicto” Joan Santacana recoge una decena de fuentes directas escritas por algunas de las personas que vivieron aquel periodo histórico; tanto de gentes humildes como de personalidades importantes como Ribbentrop, Goebbels o Churchill.

Con este material, queda a discreción del docente decidir qué preguntas clave son las que quiere que sus alumnos sean capaces de contestar o la manera en la que quiere que lo hagan (un cuestionario, un proyecto propio, un debate...). Sin embargo, en este modelo presentado lo fundamental es conseguir que los estudiantes aprendan a interrogarse sobre los motivos de las acciones indagando en el pasado (Santacana, 2000) y, sobre todo, que comprendan que no existe una causa única para ningún conflicto, así como que la perspectiva y el contexto de cada sujeto o grupo involucrado lo condicionan a la hora de actuar:

«[...] al investigar los motivos hay que acostumbrar a los alumnos y alumnas a formular diversas preguntas; si tan solo formulamos una pregunta sobre los motivos de una acción es posible que no descubramos toda la verdad. En el caso que nos ocupa planteamos los motivos que tuvieron determinados hombres para conducir al mundo a la guerra en 1939. Este conflicto tuvo que ser decidido en alguna parte. Alguien tuvo motivos para desencadenarlo: ¿cuáles fueron?, ¿se trató de motivos de tipo económico?, ¿eran cuestiones de supremacía política?, ¿fueron motivos ideológicos los que lanzaron a los hombres unos contra otros?» (2000)

De este modo, a través de la multiperspectiva y trabajo de fuentes, los estudiantes pueden ser capaces de comprender de una forma más profunda la guerra y, por tanto, tener una mayor conciencia de sus implicaciones que les haga poner en valor la importancia de una cultura de paz.

5. CONCLUSIÓN

Con estos concluimos el presente Trabajo de Fin de Máster. Ciertamente es que, por la naturaleza de este mismo documento, no podemos decir que el tema que hemos tratado aquí esté concluido, pues tratar con la exhaustividad necesaria que merece todo este área de la didáctica —o, al menos, una gran parte de ella— es una tarea compleja que requeriría la escritura de libros enteros.

Con todo, aún dejando fuera los aportes de grupos pedagógicos extranjeros y los de otros grupos nacionales de menor relevancia, este trabajo nos permite tener una idea general de las líneas de trabajo por las que se apuesta a día de hoy en nuestro país en relación con la Educación para la Paz.

Podemos decir sin miedo a equivocarnos que este tipo de educación está en el mejor momento de su historia. Ver a los gobiernos y las instituciones universitarias implicados tan profundamente en la investigación y el desarrollo de las actividades y los métodos para su aplicación es un gran indicativo de ello.

A pesar de que este área de estudio pueda ser relativamente joven y tenga aún un largo camino por recorrer, gracias a este trabajo colectivo de docentes e investigadores especializados, se muestra ante nosotros la posibilidad de un futuro prometedor para esta línea.

Es necesario que comprendamos que la paz es por sí misma un valor importante que promover dentro de la sociedad, y que para conseguir esto es necesario armarnos con una comprensión científica de la misma. De nada sirve tratar superficialmente sobre su significación si no hacemos que sea un elemento sustantivo en todos los niveles de nuestro sistema educativo ni lo implementamos de manera transversal en nuestros métodos para enseñar. Las experiencias didácticas y las propuestas generales que hemos visto muestran algunas de las ideas sobre cómo podemos incorporar estos contenidos en las aulas y hacer del estudio de los conflictos y la guerra una herramienta que nos permita formar ciudadanos activos y comprometidos con el diálogo, los valores cívicos y la no-violencia.

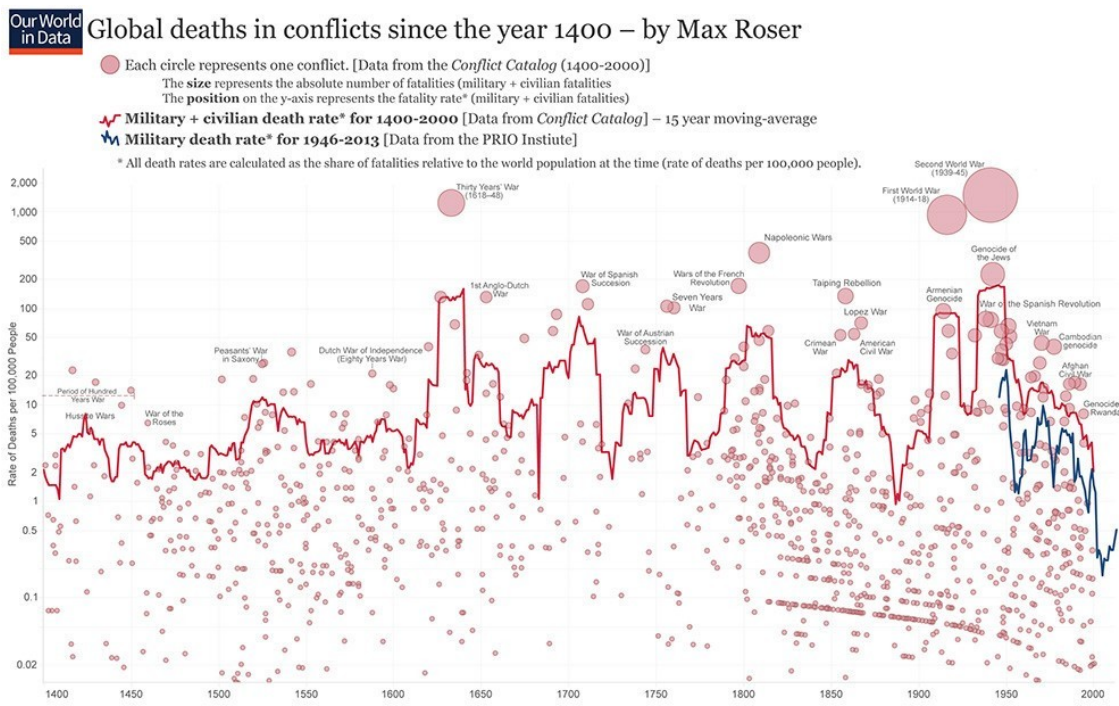
6. BIBLIOGRAFÍA

- Amar, V. (2020). Un camino para la educación para la paz: Una investigación narrativa. *Revista de Paz y Conflictos*, 13. 57-61.
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/11362/13431>
- Argibay, M., Celorio, G., y Celorio, J. J. (1991), *La cara oculta de los textos escolares: Investigación curricular en ciencias sociales*, Bilbao, España: Editorial Hegoa.
- Bastida Navarro, A. (1999). Un viaje al centro de la guerra. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 86,
<https://www-grao-com.cuarzo.unizar.es:9443/es/producto/un-viaje-al-centro-de-la-guerra>
- Dosse, F. (1988). *La historia en migajas. De "Annales" a la "nueva historia"*. Valencia, España: Alfons el Magnànim.
- Esteban Hilario, K. (2015). La teoría del poder de Foucault en el ámbito educativo. *Horizonte de La Ciencia*, 5 (9), 127-133.
- Espino López, A. (1993). La historia militar. Entre la renovación y la tradición. *Manuscripts*, 11, 215-242.
<https://ddd.uab.cat/pub/manuscripts/02132397n11/02132397n11p215.pdf>
- Foucault, M. (2003), *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Hegoa: Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional. (2020). Plan de Educación para la Transformación Social. Recuperado de: http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/2231/Plan_Educacion_2020_2024.pdf
- Instituto Universitario General Gutiérrez Mellado. (2019). Díptico Máster Universitario en Paz, Seguridad y Defensa. Recuperado de: https://iugm.es/wp-content/uploads/2020/05/diptico_master_PSD_2020-21.pdf

- Izquierdo Alberca, M. J. (2017). La educación, pilar esencial en la prevención del radicalismo extremista. *Boletín del IEEE*, 8 (octubre/diciembre), 143–157. http://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs_analisis/2017/DIEEEA63-2017_Radicalismo_Educacion_MJIA.pdf
- Mainer Baqué, J., y García Encabo, C. (1999). "Si vis pacem para pacem". Los conflictos bélicos en el proyecto Ínsula Barataria. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 86. <https://www-grao-com.cuarzo.unizar.es:9443/es/producto/-si-vis-pacem-para-pacem-los-conflictos-belicos-en-el-proyecto-insula-barataria>
- Merchán Iglesias, F. J. (2003). Trabajar con la guerra en los centros escolares: el problema de los materiales curriculares. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 123-124. <https://www-grao-com.cuarzo.unizar.es:9443/es/producto/trabajar-con-la-guerra-en-los-centros-escolares-el-problema-de-los-materiales-curriculares>
- Organización de las Naciones Unidas. (2020). Una nueva era de conflictos y violencia. Recuperado de: <https://www.un.org/es/un75/new-era-conflict-and-violence>
- Ross, M. H. (1995). *La Cultura del Conflicto*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica SA.
- Santacana Mestre, J. (2000). Las causas y los motivos de la Segunda Guerra Mundial según las memorias y diarios de algunos protagonistas del conflicto. *Revista Íber*, 25. <https://www-grao-com.cuarzo.unizar.es:9443/es/producto/las-causas-y-los-motivos-de-la-segunda-guerra-mundial-segun-las-memorias-y-diarios-de-algunos-protagonistas-del-conflicto>
- Santé Abal, J. M. (2016). Disposiciones psicoculturales y violencia. La importancia de la educación. *Boletín del IEEE*, 3 (julio/septiembre), 187-197. http://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs_analisis/2016/DIEEEA54-2016_Importancia_Educacion_JMSA.pdf
- Santé Abal, J. M. (2016). Indicadores de implantación de la cultura de la paz en la educación formal. *Boletín del IEEE*, 4 (octubre/diciembre), 192-206. http://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs_analisis/2016/DIEEEA69-2016_Implantacion_CulturaPaz_JMSA.pdf

7. ANEXOS

Anexo 1



Recuperado de: <https://magnet.xataka.com/en-diez-minutos/por-que-tenemos-suerte-de-vivir-en-la-epoca-en-la-que-vivimos-en-un-solo-grafico>

Anexo 2

Cuadro 1. La guerra en el proyecto Ínsula Barataria: primer ciclo de ESO

Curso	Conflictos bélicos aludidos (Unidad didáctica en que se trata)	Utilidad formativa (Problema social de referencia)
Primero	• Guerra civil española (UD «Del campo a la ciudad»)	• Memoria cercana. Consecuencias sobre la historia personal y familiar y sobre la conformación de la sociedad española actual (Cambiar ¿para qué?; ¿es posible la utopía?)
Segundo	• La guerra y Roma (UD «Todos los caminos llevan a Roma»)	• La guerra como elemento clave para la conquista de territorios y la dominación de pueblos y recursos (Orden, seguridad y democracia)
	• La «reconquista» medieval peninsular y el conflicto árabe-israelí (UD «Judíos, moros y cristianos»)	• Guerra, religión y política. Guerra y formación de identidad (Ser hombre, blanco y occidental)
	• Segunda Guerra Mundial (UD «De profesión sus labores»)	• La guerra en el origen de la desigualdad entre las personas y entre los sexos (Trabajar para vivir, vivir para trabajar)

Ínsula Barataria (1995): Ciencias Sociales. Libro guía del profesorado. 3º ESO. Madrid, España. Akal.

Cuadro 2. La guerra en el proyecto Ínsula Barataria: segundo ciclo de ESO

Curso	Conflictos bélicos aludidos (Unidad didáctica en que se trata)	Utilidad formativa (Problema social de referencia)
<i>Tercero</i>	• Guerras campesinas y de religión (UD «La aldea sitiada»)	• La guerra como resistencia frente al poder establecido (Ser hombre, blanco y occidental)
	• Guerras de conquista y expansión europea (UD «El quinto poder»)	• La guerra, instrumento para fortalecer el poder de los estados. La guerra y el desarrollo científico y tecnológico (Vivir en la biosfera sin destruirla)
	• Guerras revolucionarias (UD «El fantasma de la libertad»)	• Violencia social y guerra en los procesos de transformación revolucionaria (Trabajar para vivir, vivir para trabajar)
	• Guerra civil española (UD «Entre clases anda el juego»)	• El uso sociopolítico de la guerra como instrumento al servicio de un régimen dictatorial, a través de la enseñanza (Cambiar ¿para qué?, ¿es posible la utopía).
<i>Cuarto</i>	• Primera y segunda guerras mundiales (UD «Mundo rico, mundo pobre»)	• La guerra en el origen del conflicto norte-sur y de los procesos de empobrecimiento de grandes áreas del planeta (Recursos limitados, población limitada)
	• «Guerra del Golfo» y otros conflictos bélicos posteriores a la Segunda Guerra Mundial (UD «La ley del más fuerte») (UD «Paisajes lejanos, paisajes cercanos»)	• Reflexión sobre la guerra y la resolución de los conflictos en el mundo actual • El negocio de la guerra y sus consecuencias medioambientales (Orden, seguridad y democracia y Vivir en la biosfera sin destruirla, respectivamente)
	• Guerras civiles en la España contemporánea (UD «Yo y los otros»)	• Guerra y cuestión nacional. La guerra y la forja de identidades simbólicas (Ser hombre, blanco y occidental)

Ínsula Barataria (1996): Ciencias Sociales. Libro guía del profesorado. 4º ESO. Madrid, España. Akal.